

МОДЕЛЬ СВІТУ В ОПОВІДАННІ ІВАНА ФРАНКА "SCHÖNSCHREIBEN"

У статті здійснено спробу дослідити модель світу в оповіданні І. Франка "Schönschreiben". Модель світу представлена як багатокомпонентна структура, що складається з різних функціональних рівнів. Особлива увага звертається на функціонування персоніфікованого, аксіологічного і топографічного рівнів цієї структури. Модель світу проінтерпретована як два різні виміри: а) світ до травмуючої події; б) світ після травмуючої події. Виявлено й проаналізовано низку системних опозицій, які дозволяють зрозуміти специфіку функціонування глибоких семантичних структур цієї моделі світу.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дослідження моделі / моделей світу належить до ефективних механізмів пізнання літературного твору. Особливо вагому роль у цьому плані відіграє аналітико-інтерпретаційний інструментарій, запропонований науковцями з Московсько-тартуської школи семіотики культури. Цей інструментарій дозволяє глибше зрозуміти функціонування твору як окремої семіосфери, що розгортається за власними правилами і законами. Вважаємо, що аналіз Франкової прози за допомогою зазначеного інструментарію сприятиме глибшому розкриттю її інтерпретаційного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У контексті вітчизняного франкознавства комплексному дослідженню моделі світу, точніше її міфопоетичному варіантові, присвячена колективна монографія під назвою "Міфопоетичні образи в художньому світі Івана Франка" [1]. Монографія містить аналіз широкого корпусу Франкових творів, її автори акцентують увагу на функціонуванні міфологічного коду у творчій практиці письменника. Категорією "модель світу" оперує також авторка статті "Модель дитячого світу у прозі Івана Франка" [3], застосовуючи її до низки Франкових оповідань, де, на її думку, "... презентується своєрідна модель світу, витвореного дитячою уявою ..." [2: 57].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Якщо розглядати ситуацію оповідання "Schönschreiben" на тлі згаданих праць, то вона виявиться досить парадоксальною: у монографії оповідання "Schönschreiben" не досліджується взагалі, у статті – лише згадується як твір шкільної тематики, у якому "цікаво подана психологія дитини" [2: 55]. Вважаємо, що оповідання "Schönschreiben" варто було б докладніше розглянути за допомогою згаданого аналітико-інтерпретаційного інструментарію.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета роботи полягає у спробі реконструкції моделі світу, запроєктованої у рамках оповідання "Schönschreiben". Відповідно до мети поставлено такі завдання: 1) виявити основні структурні елементи моделі світу та 2) проаналізувати специфіку їхнього функціонування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Початкова ситуація, у якій опиняється головний герой оповідання "Schönschreiben", розгортається як полівалентна ситуація, де переважають аспекти незнання / невідання і новизни. З одного боку, все що оточує хлопця і все, що навколо нього відбувається, є незвіданим і ще не освоєним. З іншого боку, Миронова присутність у класі сприймається рештою учнів як факт появи у їхньому, освоєному вже просторі чужого: "Він іно що прийшов із сільської школи, батько записав його до другого нормального класу у отців василіан, і нині перша година красного писання" [3: 15: 85]. Вихідна ситуація будується також на принципі подвійного незнання: по-перше, малий Мирон *не знає* ще пана Валька і це на якусь мить відгороджує його від хвилювань і неспокою, що встигли вже опанувати цілим класом; по-друге, дитяча свідомість не дозволяє ще хлопцеві перейматися наслідками, які може мати його *необізнаність* у царині каліграфії: "І хоть на селі він у писанні був дуже слабкий, не вмів ні пера відповідно взяти в руку, ні вивести гладко та рівно одного штриха, – то все-таки він дитина, не йому журитися перед тим, чого ще не знає" [3: 15: 85]. Миронове "незнання" надає його ситуації особливого статусу – безпечної і надзвичайно небезпечної водночас. У семантичному плані цій амбівалентності відповідає система бінарних опозицій: він (Мирон) ↔ вони (учні), безтурботність ↔ заклопотаність, спокій ↔ хвилювання, радість ↔ смуток, невідання ↔ страх, гамір ↔ тиша.

Перше, що привертає увагу малого Мирона, – це загадкова тиша, яка раптово й несподівано запанувала навколо нього: "У просторім другім класі нормальної школи отців василіан у Дрогобичі тихо, хоч мак сій" [3: 15: 85]. Однак тиша не просто контрастує із гамором, який зазвичай панує на перерві: перед уроком краснопису вона набирає розмаху фатальної всеохопності. Якщо про значення загрозливої тиші малий Мирон ще не здогадується (презумпція незнання), то її надзвичайного напруження він не може не відчувати. Динаміку цієї ситуації відображають наступні фрагменти тексту:

Реакція Мирона на поведінку класу (початкова ситуація): "Малий Мирон один сидить спокійний, майже веселий у лавці. Він дивується, чому се зараз так *тихо* стало в класі ..." [3: 15: 85].

Реакція класу на Валькове наближення: "В тій самій хвилі *тихо* стало в класі" [3: 15: 85].

Реакція Мирона на поведінку класу (повернення до початкової ситуації): "Він здивувався, чому се зараз так *тихо* стало, але про причину не смів допитуватися нікого зі своїх сусідів – він же з ними досі дуже мало знайомий. Та й, зрештою, його се й небагато обходило" [3: 15: 85-86].

Дитяча безтурботність відвертає Миронову увагу від таємничої шкільної тиші, дозволяючи повністю зосередитись на думках і мріях про "свою рідну сторону". У безмежному просторі тиші – "для інших страшно й тривожно" – новачок уміє виокремити-відгородити "свій" субпростір – своєрідний емоційний анклав, який дозволяє забути про все, що відбувається "тут і тепер" й цілковито зосередитись на подіях, які розгорталися або розгортатимуться "там і тоді" – *in illo tempore*. Початкова ситуація (необізнаність із значенням тиші) дозволяє Миронові мріяти і фантазувати без "туги" і "жалю". На ключові семантичні опозиції, які структурують думки про "свою рідну сторону", ще не накладається, отже, негативний досвід навчання у "нормальній школі". До цих опозицій належать: там ↔ тут, тоді ↔ тепер, дім ↔ школа, село ↔ місто, літо ↔ осінь / зима / весна, природа ↔ цивілізація, тепло ↔ холод, широка палітра кольорів ↔ однотонність, свобода ↔ неволя.

Важливим чинником, який підбадьорює хлопця і не дозволяє йому хвилюватися чи сумувати, є усвідомлення можливості регулярного (щопонеділка) спілкування з батьками. Саме батьки виконують роль медіаторів, які перетинають простір поміж двома аксіологічно-нерівноцінними топосами – *axis mundi* рідного села і Дрогобичем: "Серед тої, для інших страшно й тривожної, тиші він тим вигідніше віддався найлютішому заняттю – думкам про свою рідну сторону. Не можна сказати, аби він тужив за нею: він знав, що щопонеділка побачить і батька й матір. Він тільки думав собі, як то гарно буде, як колись, літом, приїде додому, буде міг знов вільно бігати по паствіниках, сидіти над річкою або бродити по ній за ковблями; се були думки радше веселі, ясні, блискучі, а не тужні, не жалібні. Малий Мирон розкішно нирав у тій красоті природи, що розцвітала в його уяві серед сірих, холодних стін василіанської школи, і не думав про погрозу, що наближалася над клас" [2: 15: 86]. Простір *по той бік* Дрогобича – школи – класу – це, передусім, простір свободи, відкритості, розмаїття, простір, у якому можна бути собою. Рідне село Н... функціонує, отже, у "золотому сні" Мирона як найважливіший аксіологічний, топографічний та антропологічний вимір. Власне у цьому вимірі формується самототожність дитячого "я". Проте обставини (урок краснопису) змушують Малиго Мирона перервати "золотий сон" про "рідну сторону" і повернутись у холодний замкнений простір василіанської школи, який повністю заповнила "страшна" і "тривожна" тиша. Тиша, яка запала у класі, неначе вивисувала очікувану особу до рівня якогось неймовірно "грізного царя". Однак вже перша зустріч із педагогом викликала в малого Мирона цілком протилежний, комічний, ефект: "Швидко потім отворилися двері класу, і Валько ввійшов. Мирон позирнув на нього. Учителю своєю подобою зовсім не пригадував ніякого царя. Се був середнього росту чоловік, з коротко обстриженим волоссям на круглій баранячій голові, з рудими короткими вусами і рудою гішпанською борідкою. Його широке лице і широкі, міцно розвинені вилиці враз із великими, на боки повідгинаними ушами надавали йому вираз тупої упертості й м'ясоїдності. Невеличкі жаб'ячі очі сиділи глибоко в ямках і блимали відтам якось злобно та неприємно" [3: 15: 86]. Незабаром Миронові довелося переконатися у помилковості першого враження: Валько був-таки царем і цей статус надавав йому не зовнішній вигляд, а особливе ставлення до виконання своїх "педагогічних" обов'язків.

Поява Валька у класі пов'язується, передусім, із актуалізацією звукового коду, який на тлі абсолютної тиші, подвоює свій ефект. Погрозливий вигук педагога розставляє поведінкові і статусні акценти, які одразу ж набирають чинності: "Ано! – крикнув він грізно, зачинивши за собою двері класу і помахуючи тростиною вигинчастою паличкою. І від того крику, немов від вітру хмарної літньої днини хилиється разом колосся жита, так само похилилися додолу голови вісімдесяти п'яти школярів над писемними, синьо та червоно полінейованими скриптурами. В руці у кожного школяра тремтіло перо. Один тільки малий Мирон, що ще не знав Валькової вдачі, сидів, обернений лицем до класу, і вдивлювався в нового вчителя" [3: 15: 86-87]. Миронове незнання ситуації з особливою силою привертає увагу "грізного царя", який погрозливим криком змушує переляканого новачка до набуття "належної" постави: "Малий Мирон так і остовпів з наглого переполоху. Він якимось несвідомим поривом обернувся і зложив своє тіло в таке положення, в якому уже з мінуто трепещали його товариші" [2: 15: 87]. Миронові довелося також на власному досвіді відчути суттєву різницю між двома іпостасями пана Валька – "педагогічною", яка, тривала дуже коротко і не вражала якимсь глибоким професіоналізмом, та "економською", що виразно домінувала протягом уроку. Якщо роль "педагога" ще так-сяк натякала на *антропологічний* дискурс, жалюгідні залишки якого вписані в опозицію "цар ↔ підданий", "пан ↔ невільник", то роль "економа" перекреслювала навіть натяк на людську сутність, відсилаючи до дискурсу *аніمالістичного*: "Його наукова діяльність в тій хвилі щасливо скінчилася, – тепер починалася його економська діяльність. Щоб показати се наглядно, він сильно стріпнув пальцями, аби стрясти з них учений крейдяний порошок, і замість нього взяв у руки свою тростину. І немов *орел* слідить з гори за добычею, так і він, озираючись по класу,

зійшов із підвищеного градусу і почав свій обхід" [2: 15: 87]. Таким чином, "економська діяльність" пана Валька трансформує педагогічну ситуацію із рівня "учитель ↔ учень" / "людина ↔ людина" у ситуацію "хижак ↔ здобич" / "тварина ↔ тварина". Про трансформацію цього типу виразно свідчать такі приклади: "Бідний хлопець прочув лихо і дорешти стратив усяку власть над своєю рукою і над непослушним пером.

– То ти так пишеш? – процідив звільна Валько, але тим швидше свиснула в повітрі його тростина і оперезала *змією* плечі бідного хлопця.

– Ой-йой-йой! – заверещав він, але зараз же й утих, стрітивши грізний *гадючий* погляд учителя" [3: 15: 87-88].

Анімалістична модифікація ситуації прочитується й у наступному фрагменті: "Жидок на прозвище Йонас Туртельтауб, почувши той викрик і побачивши надсакауючого ворога, знітився і скулився, як *слимак* у своїй халабудці, і перестав писати" [3: 15: 88].

Відкрита – *explicite* – анімалізація образу Валька контрастує із рослинно-анімалістичною репрезентацією учнів: Валько = баран = жаба = орел = змія ↔ учні = жито = слимак. Репертуар Валькових ідентифікацій виявляється досить широким і віддзеркалює амбівалентний – загрозливо-комічний – характер його нараційної репрезентації. Рослинна і тваринна метафоризація образу учнів асоціюється натомість з рослинним світом і світом неагресивних маленьких й беззахисних тварин.

За якийсь час опозиція "учитель ↔ учень" зазнає ще однієї докорінної трансформації: із анімалістичного рівня вона переходить на рівень віктимологічний, тобто на рівень опозиції "кат ↔ жертва". Цю другу трансформаційну тенденцію ілюструють наступні приклади:

"Очі його вже звернулися в другий бік і в другім куті класу вигляділи іншу *жертву*" [3: 15: 88].

"Валько став над ним, мов *кат* над душею, і, злобно всміхаючись, не кажучи й слова, почав приглядатися його роботі" [3: 15: 87].

Опозиція "кат ↔ жертва" корелює із замкненим холодним простором (один із класів василіанської школи), у якому панує абсолютна ("страшна" і "тривожна") тиша. Такі умови є ідеальними для реалізації "педагогічної" діяльності ката-економа: у пастці німого замкненого анти-простору помітний навіть найменший порух і найслабший звук кожної із вісімдесяти п'яти беззахисних жертв. Більш того, у межах інфернального простору й на тлі тотальної тиші репрезентаційна сила кожного звуку і кожного жесту збільшується у кілька разів. "М'ясюїдного" ката-економа-орла ці звукові та поведінкові ефекти заохочують до подальших знущань і залякувань, а маленьких жертв доводять до безтями: "Перший, на котрого навинула його зла доля, був якийсь маленький, слабенький і дуже заляканий школяр. Він увесь у поті, нагнувшись над скриптурою, працював зо всієї сили, аби вдержати перо в дрижачих пальцях, і шохвила позирав на таблицю, стараючись виводити на папері такі самі крючки, гачки та ковбаси, які вивела вправна економська рука на таблиці. Та ба, рука його дрижала, крючки, гачки та ковбаси виходили ламані, нерівні Бідний хлопець прочув лихо і дорешти стратив усяку власть над своєю рукою і над непослушним пером" [3: 15: 87]. У класі однак панує не лише залякування, але й жорстоке побиття, адже Валько "... не помітується хоч тростівки і ніколи не занедбує роботи з неї відповідного вжитку" [3: 15: 85]. До цієї ганебної справи він залучає також "найбільших" і "найдужчих" школярів ("товариші-посіпаки"). "Педагогічна" стратегія Валька супроводжується переплетенням звукового й поведінкового кодів, які на тлі всепоглинаючої тиші викликають потужний деструктивний резонанс. Профілювання звукового коду в оповіданні має такий вигляд:

Актант: Валько.

Ідентифікація звукового коду: "крикнути", "процідити", "закричати", "реготатися", "гукнути", "ревнути", "проворкотіти", "командувати".

Текстова репрезентація: "крикнув він грізно", "крикнув, визвірившись", "крикнув грізно", "процідив звільна", "закричав він", "реготався Валько", "крикнув", "гукнув Валько", "ревнув Валько", "крикнув Валько", "командував далі Валько", "проворкотів Валько".

Актант: Учні.

Ідентифікація звукового коду: "крикнути", "(за)верещати", "хлипати", "залебоніти", "прошепотіти", "лепотіти".

Текстова репрезентація: "вбіг до класу і крикнув", "запитав стиха один сусід Мирона", "пронісся шепіт по класу", "Ой-йой-йой! – заверещав він, але зараз же й утих", "Вмію, вмію! – лепотів хлопець, сам не знаючи, що лепоче", "Пане професор... – зачав жидок і зап'явся", "тільки болючий вереск Йонки лунав посеред мурованих стін василіанського монастиря", "Не знаю! – прошепотів Мирон".

Не менш промовистим у семантичній структурі твору виявляється й невербальний код, зокрема поведінковий, семантичні рами якого віддзеркалюють опановану страхом дитячу душу: "Очевидна річ, що діти, піддані хоч би тільки на годину власті такого вчителя, *дрижать* наперед, і "красне писання" є для них найбільшою мукою" [3: 15: 85]. У семіосфері оповідання "Schönschreiben" поведінковий код репрезентований таким ж широким діапазон, як і код вербальний. Цю тезу підтверджує семантика інфінітивного ряду: *похилитися, тремтіти, трепещати, дрижати, знітитися, (с)кулитися,*

(за)тремтіти, стрепенутися, повалитися, остовпіти. Поведінковий та звуковий коди перетворюють клас в інфернальний простір, у якому перелякані дитячі душі куляться як "слимаки у халабудці". Страх від побаченого й почутого цілковито зневолює малого Мирона: "Яке вражіння зробила ціла ота наука на Мирона, сього сказати годі. Він раз у раз дрижав, мов у лихоманці; йому шуміло в ухах і крутилося в очах, мов серед бурі. Йому так і мерещилося, що і його не мине ота буря, що кождий удар страшного вчителя паде на нього. Написані слова й стрічки скакали перед його очима, надувалися і переплутувалися, виглядали ще поганіше, ніж були насправду. Він і сам не знав, коли перестав писати, – сіра паволока стояла перед його очима" [3: 15: 89]. Миرونове заціпеніння одразу ж привертає увагу розлюченого учителя-економа, який, не зволікаючи, поспішає застосувати свої "педагогічні" здібності до нового учня. Для Валька, Мирон – один із вісімдесяти п'яти об'єктів (= тварин = жертв), на який без будь-яких перешкод можна спрямувати свою тиранську агресію і нестримну злість: "Мирон зачудувані очі встромив у розлючене Валькове лице. Але замість відповіді Валько стиснутим кулаком ударив хлопця в лице. Малий Мирон, мов косою підтятий, повалився на лавку, а з лавки на підлогу. Кров обілляла його лице" [2: 15: 89]. У такий спосіб, із переляканого свідка (новачок "так і остовпів з наглого переполоху") Мирон перетворюється на безпосереднього учасника подій – ініціативну жертву ("Кров обілляла його лице") жорстокого "педагогічного" ритуалу. Саме тепер, коли Мирон не тільки *почув*, але й кожною клітинкою *відчув* присутність учителя-економа-ката, сенс початкової тиші стає для нього абсолютно виразним і зрозумілим. Однак, на відміну від класу, який змирився із роллю мовчазної колективної жертви, малий Мирон готується до того, щоб досвід жертви перетворити у досвід спротиву.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У статті вдалося виявити й описати основні структурні елементи – просторові, часові, аксіологічні, персонологічні – моделі світу, представленої в оповідання "Schönschreiben". Доведено, що ця модель базується на низці системних опозицій, які структурують світ головного персонажа на світ *до* і світ *після* травми. Подальші наукові пошуки з обраної проблематики варто, на нашу думку, пов'язати із дослідженням метанараційного дискурсу, вписаного у представлену в оповіданні модель світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Міфопоетичні образи в художньому світі Івана Франка : (Ейдологічні нариси) / [Дронь К. І., Тихолоз Б. С., Тихолоз Н. Б., Швець А. І. ; за наук. ред. Б. С. Тихолоза ; НАН України. Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка]. – Львів, 2007. – 336 с.
2. Швець А. Модель дитячого світу у прозі Івана Франка / А. Швець // Дивослово. – 2005. – № 9. – С. 53–57.
3. Франко І. Зібрання творів : [у 50 томах] / І. Франко. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 15. – 508 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Mifopoetychni obrazy v khudozhniomu sviti Ivana Franka : (Eidologichni narysy) [Mythological-Poetical Images in the Ivan Franko's Artistic World : Eidological Narrations] / [K. I. Dron', Tykholoz B. S., Tykholoz N. B., Shvets' A. I. ; za nauk. red B. S. Tykholoza ; NAN Ukrainy. Lvivs'ke viddilennia Instytutu literatury im. T. G. Shevchenka]. – L'viv, 2007. – 2007 s.
2. Shvets' A. Model' dytiachogo svitu u prozi Ivana Franka [The Model of the Children's World in the Ivan Franko's Prose] / A. Shvets' // Dyvoslovo [Wonder World]. – 2005. – № 9. – S. 53–57.
3. Franko I. Zibrannia tvoriv [The Collection of Works] : [u 50 tomakh] / I. Franko. – K. : Naukova dumka, 1979. – T. 15. – 508 s.

Матеріал надійшов до редакції 05.03. 2013 р.

Дуркалевич В. В. Образ мира в рассказе Ивана Франко "Schönschreiben".

В статье сделана попытка исследования модели мира в рассказе И. Франко "Schönschreiben". Модель мира представлена как многокомпонентная структура, состоящая с разных функциональных уровней.

Особенное внимание уделяется функционированию персонологического, аксиологического и топографического уровней этой структуры. Модель мира проинтерпретирована как два разных измерения: а) мир до травмирующего события; б) мир после травмирующего события. Обнаружен и проанализирован ряд системных оппозиций, позволяющих понять специфику функционирования глубоких семантических структур данной модели мира.

Durkalevych V. V. The Model of the World in the "Schönschreiben" by Ivan Franko.

The article presents an attempt to investigate the model of the world in the "Schönschreiben" by Ivan Franko. The model of the world is represented as the multiple structure consisting of different functional levels. The special attention has been paid to the personological, axiological and topographical levels of this structure. The model of the world has been interpreted as two different semiotic dimensions: a) the world before the traumatic act; b) the world after the traumatic act. The system of key binary oppositions has been systematized and analyzed, allowing to understand the specifics of deep semantic structures functioning of the given world's model.